



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

5795 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

### A AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Jerônimo Sartori - UFFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Agência e/ou Instituição Financiadora: Não há

### **A AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

No âmbito da temática formação continuada de profissionais da educação está a preocupação com a qualidade da educação brasileira. A formação de docentes sempre pautou os propósitos das instituições formadoras comprometidas com o papel social da educação básica. De modo geral, os sistemas de ensino articulados com as unidades escolares constituem espaços primordiais para a formação continuada e o exercício profissional docente. A docência para ser real acontece pela ação dos professores, os quais entram na carreira do magistério tendo, como requisito, a formação inicial, mas, diante das aceleradas mudanças sociais e educacionais, tal formação necessita de renovação constante. Em outros termos, a dinâmica da evolução dos tempos e dos espaços requer atualização permanente e materializada pela formação continuada, que acontece por meio de diferentes modalidades e estratégias formativas.

A formação continuada de docentes, considerando a formação inicial, traz, como desafio, refletir permanentemente sobre o significado e implicações da prática pedagógica e do conhecimento na construção da cidadania. Debater a formação cidadã implica considerar as emergências que demandam da escola novas ações para cada momento histórico. Cabe destacar que as demandas emergentes sempre requerem a ação dos docentes, estes, por sua vez, necessitam de atualização e, especialmente, da reflexão sobre a própria prática. A formação continuada planejada e desenvolvida com base naquilo que os docentes apontam como preocupações e dificuldades toma a prática como objeto de reflexão para produzir saberes a partir da experiência.

O ato de pensar sobre a prática representa um modo de aprender, tarefa fundamental aos que atuam como atores educacionais na construção de conhecimentos no espaço escolar. Tal perspectiva requer um discurso crítico-reflexivo, que possibilite ao docente assumir uma atitude mobilizadora por meio de práticas pedagógicas que tornem o estudante sujeito e agente do seu próprio processo de aprendizagem. Com base nisto, tem-se o entendimento que a formação continuada, ao possuir relevância histórica e social, necessita articular-se ao projeto político-pedagógico da escola e suas demandas socioeducacionais, por isso, os estudos

e as reflexões acerca dos processos formativos dos docentes podem aprimorar conceitos e maneiras de operar a relação teoria-prática – a práxis.

Em busca do atendimento às demandas relacionadas à qualificação da educação pública, especialmente, a formação dos profissionais da educação básica, neste estudo, persegue-se o objetivo de “analisar as contribuições do ‘programa de extensão: formação continuada de professores da educação pública – nos caminhos da práxis’ aos coordenadores pedagógicos de escolas da região de abrangência da UFFS/*Campus* Erechim”. Nesse alinhamento para fortalecer vínculos entre a universidade e as redes públicas de ensino da região, o destaque é para a formação continuada dos coordenadores pedagógicos, em que se investiram estudos e reflexões para o aprimoramento dos campos conceitual e operativo, que as práticas socioeducacionais requerem do profissional que exerce a coordenação pedagógica na escola. Para isso, deve-se atentar para as oposições e problemáticas, tanto internas como externas à escola, para produzir novas incursões embasadas no conhecimento e que possibilitem ressignificar o trabalho pedagógico realizado na escola pelos seus atores educacionais.

Assim, alicerçada no movimento dialético, a formação de profissionais da educação pode consolidar processos formativos orientados pelo contínuo exercício da reflexão-ação-reflexão. Nessa linha de pensamento, a dialética materialista considera que um objeto nunca é “verdadeiramente” explicado sem que se estabeleça um conjunto de relações do qual é produto e processo. Alinhado a isso, infere-se que o trabalho do coordenador pedagógico necessita pautar-se pela totalidade, que se constitui no princípio fundamental da dialética, pois tudo se relaciona (KOSIK, 1976).

O estudo diz respeito ao recorte de um processo de formação continuada desenvolvido pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim, por intermédio do programa de Extensão: “Formação continuada de professores da educação pública – nos caminhos da práxis”, o qual foi viabilizado pela adesão ao convênio celebrado entre UFFS/PROEC e as prefeituras de onze municípios. O acordo de cooperação técnica ocorreu pela chamada pública do Edital nº 973/UFFS/2016, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) – UFFS e as prefeituras de: Barra Funda, Carlos Gomes, Centenário, Charrua, Constantina, Engenho Velho, Entre Rios do Sul, Gaurama, Novo Barreiro, Novo Xingu, São Valentim. O programa desenvolveu-se ao longo dos anos de 2018 e 2019, tendo como foco a formação continuada de coordenadores pedagógicos, prospectando ser um espaço para troca de conhecimentos por meio de um processo interativo entre coordenadores e professores da UFFS, na perspectiva de que os processos formativos constroem-se e reconstroem-se permanentemente. Trata-se de um programa que contou com a participação de 29 coordenadores pedagógicos, que atuam em 29 escolas (13 de Educação Infantil e 16 de Ensino Fundamental). Os encontros de formação foram realizados na modalidade presencial e bimensalmente, totalizando ao seu final a carga horária de 68 horas.

O estudo é de natureza eminentemente qualitativa. A análise pautou-se pelo procedimento descritivo-analítico, alicerçada na pesquisa bibliográfica. A produção de dados empíricos foi obtida pela observação durante o processo de formação continuada e pelo questionário aplicado aos participantes ao final da atividade extensionista. O foco principal da análise situa-se nas contribuições produzidas pela formação aos quefazeres dos coordenadores, principalmente, para assumirem o protagonismo do trabalho de mediadores/formadores em serviço dos docentes, seus pares na própria escola.

Na condução do programa, procurou-se desenvolver os estudos e as reflexões no horizonte epistemológico da pedagogia crítica, com atenção às dimensões: pedagógica, política e social. No processo formativo, atentou-se ao que Minayo (1994) refere acerca da observação, enquanto procedimento metodológico de produção de dados, a qual possibilita

aproximar o investigador ao objeto de estudo por meio das diferentes inserções e trajetórias pedagógicas, formativas e sociais. A empiria foi refletida criticamente por meio das técnicas da “análise de conteúdo” (BARDIN, 1977), considerando-se as fases: pré-análise; exploração do material (construção de categorias); tratamento dos dados (interpretação e inferências).

A condução do processo formativo, enquanto prática social reflexivo-crítica sobre a realidade e o próprio processo educacional, alicerçou-se na perspectiva da dialética (KOSIK, 1976), que representa a possibilidade de rediscutir e inovar a ação coordenadora na escola, a qual pode constituir-se em um processo denso de formação humana e profissional. Neste sentido, a educação ao interagir com a realidade pode transformá-la, de modo que os sujeitos apropriem-se do conhecimento sistematizado, para que este constitua subsídio para a construção da sua própria concepção de mundo, de sociedade e de homem.

Apoiado em estudos de Gadotti (2003) e Freire (1996), que tratam do sentido de ser professor, torna-se indispensável entender a relevância da formação continuada para professores. Em Gadotti (2003), o que ele denomina de “componente estético da formação de professor”, tem a ver com a convicção de que aquilo que se faz só tem sentido diante da capacidade de sonhar. Enlaçado a isso, Freire (1996) refere a sua temeridade em relação àqueles que perdem a capacidade de sonhar, esperar, inventar, reinventar, anunciar, focando-se apenas no discurso da denúncia.

Para entender os dilemas da contemporaneidade, é imprescindível que a ação coordenadora seja perpassada, permanentemente, pelo diálogo e pela problematização, imprescindíveis ao debate, à produção de consensos e à afirmação do compromisso com a utopia e a esperança no ato de educar/ensinar. Neste caso, ao ver o trabalho do coordenador pedagógico focado na relação direta com os professores não se está desconsiderando os estudantes, razão da existência da escola e do professor, ou seja, ao investir na formação dos docentes, investe-se na potencialização da sua prática pedagógica direta em sala de aula, no fortalecimento da relação docente-discente e no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Ao depositar esperança no trabalho docente, o coordenador pedagógico adiciona “[...] um condimento indispensável à experiência histórica” (FREIRE, 1996, p.72). O autor (1996, p. 72) continua afirmando que, sem esperança, “[...] não haveria história, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História”. Essa reflexão acerca da “esperança” diz respeito ao fato de que os coordenadores em seus espaços escolares, muitas vezes, veem-se imersos em discursos de desesperança, fatalismo, determinismo, proferidos pelos professores, o que torna pesada a jornada, tanto do coordenador como dos coordenados.

Ao assumir o protagonismo de mediador/formador no próprio ambiente escolar, o coordenador, que também é professor, necessita construir coletivamente alternativas, que tornem os docentes sensíveis e pré-dispostos a imprimirem mudanças na prática pedagógica. Ser mediador e dinamizador da formação continuada na própria escola requer que se estabeleçam relações de mútua confiança entre o coordenador e os docentes. É preciso, também, considerar a conjuntura que envolve o trabalho docente, como: jornadas extenuantes, salários aviltantes, precárias condições de trabalho, entre outros. Por sua vez, a complexidade do cenário da atuação docente requisita ao coordenador um olhar cauteloso e sensato, no entanto, é inevitável enfrentar os desafios de assessorar professores e de organizar e desenvolver a formação continuada na escola. Nessa perspectiva, Benachio e Placco (2012, p. 59) alertam

[...] que não podemos deixar de mencionar é a compreensão do sujeito como um sistema complexo e dinâmico em que se entrelaçam as dimensões biopsicossocial, o

que implica olhar para esse indivíduo sem fragmentá-lo, considerando igualmente os aspectos cognitivos, afetivos e relacionais nas ações que realiza.

A respeito do excerto, vale dizer que ao reconhecer o sujeito (professor) em sua totalidade, os espaços dedicados à formação continuada, sem dúvida, tornam-se *locus* para explicitar as concepções de docência, de escola, de aluno, de ensino, de aprendizagem, bem como as potencialidades e as fragilidades que mobilizam ou entram o exercício docente. Conforme Gadotti (2003), a formação continuada deve estar “centrada na escola”, nas práticas dos professores, focada na produção de condições de trabalho colaborativo e cooperativo entre pares. Nessa ótica, o autor reforça a relevância do diálogo como forma de revisar, refletir e produzir coletivamente encaminhamentos e ações político-pedagógicas.

O acompanhamento sistemático da experiência vivenciada no processo formativo vinculado ao programa de Extensão: Formação continuada de professores da educação pública – nos caminhos da práxis, em 2018 e 2019 permitiu visualizar, socializar, orientar ações em parceria com os coordenadores das escolas. Nesse período, a formação nas escolas centrou-se no estudo/reflexão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), objetivando construir de forma colegiada os encaminhamentos para a reelaboração da proposta curricular para as redes de ensino (municipal e estadual) envolvidas.

Os encontros formativos presenciais com os coordenadores pedagógicos realizados na UFFS/*Campus* Erechim pautaram-se pelo aprofundamento dos aspectos afetos à ação coordenadora, especialmente, ao assessoramento aos docentes e ao desenvolvimento da formação continuada na escola. A despeito disso, Campos e Aragão (2012, p. 39) referenciam que as:

[...] interações que ocorrem no interior da escola permitem a concretização dos processos dialéticos de ensinar e aprender. Professores poderão aprender ao ensinar e se formar ao formar se estiverem abertos às diversas possibilidades que o encontro com os diversos sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola pode gerar.

No processo interativo experimentado no programa, deu-se atenção especial ao debate sobre as concepções de currículo e as políticas curriculares, com ênfase ao processo histórico, ao currículo que a escola desenvolve e às orientações da BNCC para a reelaboração da proposta curricular. A abordagem sobre a temática currículo orientou-se pelos estudos de Sacristán (2000, p. 15), que traz, como uma de suas definições, que: “O currículo é uma práxis antes de um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas”. Infere-se, desse modo, que o currículo é algo dinâmico e mobiliza-se em estreita relação com a realidade social e cultural, portanto, toda a proposta curricular comporta uma visão política e ideológica, jamais é/será neutra.

Ao iniciar o itinerário da práxis na escola como mediadores/formadores, vários coordenadores enfrentaram a resistência em serem aceitos entre os seus pares para dinamizar a formação continuada na escola. Esse fato denota a cultura, as concepções e as modalidades de formação continuada, tradicionalmente, realizadas pela participação em palestras, eventos, cursos e oficinas. Tais modalidades e espaços de formação não podem ser desprezados, mas é essencial produzir condições para realizar a formação continuada em âmbito escolar, de modo a ampliar a visão crítica sobre os fazeres da escola, buscando possíveis saídas às indagações, angústias e conflitos inerentes à prática docente. Na visão de Libâneo (2008, p. 219, grifo do autor): “O *coordenador pedagógico* responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino”. Cabe destacar que as resistências enfrentadas pelos formadores originam-se no fato de que, historicamente, o coordenador (supervisor) exerceu as suas funções de forma burocrática,

autoritária, fiscalizadora, controladora, sem diálogo entre coordenador e coordenados.

Segundo os dados obtidos nas respostas ao questionário, os coordenadores evidenciam que a formação continuada realizada no programa contribuiu para: ter a percepção mais clara sobre as atribuições do coordenador pedagógico; aproximar os professores da universidade aos coordenadores das escolas; trocar experiências com os docentes da universidade e entre os próprios coordenadores; prospectar dinâmicas para a realização da formação continuada na escola; aprofundar conhecimentos sobre os processos pedagógicos, o planejamento de ensino, a avaliação da aprendizagem, o currículo escolar e sua vinculação com a BNCC. Por outro lado, os coordenadores expressam que se veem desafiados a enfrentar alguns limites, que obstaculizam a ação coordenadora, entre eles: insegurança para planejar e desenvolver a formação continuada na escola; fragilidade em relação aos conhecimentos referentes ao campo do currículo, ou seja, a questão das habilidades e competências enfatizadas na BNCC; superação do papel de “apagador de incêndios” (substituição de professores, atendimento aos pais, atendimento aos alunos indisciplinados, registro nas agendas de alunos).

A intenção de refletir criticamente sobre as contribuições da formação continuada aos coordenadores pedagógicos em exercício na educação básica apresenta algumas nuances a respeito da ação coordenadora na escola. Para isso, investiu-se no aprofundamento em estudos teórico-metodológicos para “empoderar” o coordenador, tendo em vista a sua responsabilidade com a dinamização e o redimensionamento da prática docente. Conforme Campos e Aragão (2012), ao coordenador pedagógico que tem o seu trabalho focado no professor é essencial otimizar o potencial formador no próprio contexto do exercício docente, para isso, necessita criar dispositivos e dinâmicas apoiadas nas experiências vividas, de modo a transformá-las em objeto/conteúdo de formação em serviço.

Os coordenadores, em 2018 e 2019, ao participarem da formação na universidade, ao mesmo tempo desafiaram-se a desenvolver nas escolas o processo de formação continuada de seus pares. A experiência de serem agentes formadores em sua trajetória profissional tornou-se o marco de que é possível ao sujeito que forma, também, reformar-se no processo de formar (FREIRE, 1996).

Em todo o processo, os coordenadores mostraram-se preocupados com a mudança de currículo demandada pela BNCC. Nessa perspectiva, muitos debates realizaram-se, ideias e orientações foram produzidas para viabilizar a configuração de uma proposta curricular para a escola ou rede de ensino a ser implementada a partir de 2020. Cabe destacar que, na provisoriedade desta análise, teve-se o olhar atento aos coordenadores, como *personas* distintas, influenciados pelo meio social e educacional em que se inserem e exercem a função de coordenar os processos pedagógicos na escola.

Por fim, no limite do espaço desta escrita, realça-se que o programa de “formação continuada de professores da educação pública – nos caminhos da práxis” possibilitou condições ao protagonismo do coordenador pedagógico em organizar e desenvolver a formação continuada dos docentes no “chão” da escola. Os achados tornam explícito o desafio de produzir condições para que efetivamente o coordenador pedagógico exerça a função de assessoramento pedagógico aos docentes no planejamento do ensino, acompanhando a prática pedagógica e a avaliação da aprendizagem e, se necessário, o replanejamento.

**Palavras-chave:** Profissionais da educação. Formação continuada. Coordenador Pedagógico. Mediação.

## Bibliografia

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BENACHIO, Marly das Neves. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 57-70.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. ARAGÃO, Ana Maria Falcão. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 37-56.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Grubhas, 2003. Disponível em: [www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/pdf](http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/pdf). Acesso em: 15 fev. 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In. DESLANDES, Sueli Ferreira. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-27.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.